DOCUMENT RESUME

ED 108 123 FL 009 073

AUTHOR Holec, H.
TITLE L'Approche Macro-Linguistique du Fonctionnement des Langues et Ses Implications Pedagogiques: Role du Visuel (The Macro-Linguistic Approach to Language Functions and Its Pedagogical Implications: Role of the Visual Component). Melanges Pedagogiques, 1975.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 75
NOTE 34p.; In French ; Illustrations may reproduce poorly

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$2.06 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Audiovisual Aids; *Audiovisual Communication; Audiovisual Instruction; Comics (Publications); Communication (Thought Transfer); *Communicative Competence (Languages); Illustrations; Instructional Materials; *Language Instruction; Media Selection; *Second Language Learning; Speech Communication; Television Curriculum; Verbal Communication; *Visual Aids

ABSTRACT

This article considers the function and choice of visual aids in the teaching of languages in the light of recent work on communicative competence. An analysis of cartoons, comic strips, and television drama demonstrates that authentic verbo-visual communication consists of a network of interactions between visual and verbal information. This analysis also allows for the identification of the role which visual elements can and should play in the acquisition of communicative competence. A parallel analysis of the visual component of some audiovisual materials shows that the selection and role of the visual component reflects pedagogical rather than communicative priorities so that these materials are not an aid to the acquisition of communicative competence. (Author/AM)

**********
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
**********

ED148123

MELANGES PEDAGOGIQUES 1975

*H. HOLEC*

# L'APPROCHE MACRO-LINGUISTIQUE DU FONCTIONNEMENT DES LANGUES ET SES IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES :

## ROLE DU VISUEL

FL009073

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

C.R.A.P.E.L.

Cet article a fait l'objet d'une communication au 4e Séminaire de Linguistique Appliquée organisé à l'Université de Neuchâtel en mai 1975, en collaboration avec l'A.I.M.A.V., l'A.I.L.A. et la C.I.L.A. (Actes à paraître). Nous remercions les éditeurs, S.P. Corder et E. Roulet, d'avoir bien voulu nous autoriser à le publier ici.

La part de plus en plus large occupée par les études macro-linguistiques (qualifiées également de « pragmalinguistiques ») dans l'analyse du fonctionnement des langues naturelles traduit clairement la prise de conscience, par un nombre croissant de chercheurs en linguistique appliquée, de l'importance d'une analyse systématique des interactions du discours, au sens saussurien de « parole », et des circonstances de communication dans lesquelles il se construit. L'étude de ces interactions, qui conduit à distinguer (et non à remplacer l'une par l'autre) la description d'énoncés isolés ou formant solidairement un contexte, envisagés comme des exemples « substanciés » du fonctionnement de la langue.

code, de la description des comportements verbaux des participants à des échanges communicatifs, a, pour l'apprentissage des langues, des conséquences multiples que les pédagogues, en nombre très restreint encore, commencent à traduire en termes de praxis.

Les implications quant aux contenus de l'apprentissage des langues, les plus immédiates et les plus cruciales, ont été clairement explicitées et ont donné naissance à un concept nouveau, celui de compétence de communication, distinct du concept de compétence linguistique qui constituait jusqu'alors l'objectif ultime d'un apprentissage de langues.

D. Hymes : « Competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner ».

H. Widdowson : « We now need materials... which will effect the transfer from grammatical competence, a knowledge of sentences, to what has been called communicative competence, a knowledge of how sentences are used in the performance of communicative acts of different kinds ».

H. Holec : « dépassant la conception dans laquelle la langue est envisagée comme un simple code verbal pour aboutir à la notion de langue « outil de communication » elle (l'analyse macro-linguistique) conduit à envisager l'apprentissage de langue... comme l'acquisition d'une compétence de communication qui permet de construire des énoncés *et* de les utiliser pour accomplir les actes de communication qui constituent nos échanges verbaux ».

Quelques expériences de réalisation didactique de ce concept ont été tentées et/ou se poursuivent actuellement (CRAPEL, SAVIGNON, WIDDOWSON et ALLEN, etc...)

Mais il est une autre conséquence pédagogique qui n'a guère été envisagée et qui, pour n'être pas cruciale, n'en a pas moins une grande importance méthodologique[1] : elle concerne l'utilisation de certaines techniques didactiques, et plus spécialement l'utilisation d'éléments visuels dans l'acquisition de la langue étrangère. Quel rôle faut-il attribuer à ces éléments visuels dans l'apprentissage de la compétence de communication ?

[1] (Cf. cependant, Henri Besse, Sylvie Moirand, 1974.)

Nous voudrions, dans cet article, montrer que :

a. La *fonction* du visuel dans les enseignements/apprentissages de type « méthodes audio-visuelles », et, de ce fait, le *choix* des éléments visuels, sont essentiellement le résultat de décisions non linguistiques d'ordres pédagogique et/ou psychopédagogique. Ce type d'utilisation impose un certain nombre de distorsions aux échanges communicatifs présentés et présente de sérieux inconvénients pour l'apprentissage des langues.

b. Dans un enseignement/apprentissage de la *compétence de communication*, les éléments visuels sont la conséquence directe des conditions mêmes du *fonctionnement de la langue* dans les *échanges communicatifs* : leur *utilisation* et leur *choix* sont imposés par la nécessité de présenter des messages verbaux rapportés aux interlocuteurs, aux situations, et aux objectifs de communication d'échanges authentiques.

Pour ce faire, nous essaierons de dégager quelques-unes des principales zones dans lesquelles discours et circonstances de communication entrent en interaction en observant quelques " cartoons " tirés de Punch, un extrait de la bande dessinée " Astérix et les Normands " et quelques très brèves séquences de télévision. Ces types particuliers de communication, quoique marqués (objectif humoristique, personnages créés de toute pièce par les auteurs, etc...), présentent l'avantage de fournir à l'analyse des exemples authentiques (non construits à des fins didactiques) d'échanges communicatifs, donc à la fois verbaux et non verbaux picturaux (verbo-visuels), révélateurs du fonctionnement réel de la langue dans les échanges communicatifs véritables. Ils nous permettront de dégager quelques-unes des interactions possibles entre information visuelle et information verbale.

Ils présentent également l'avantage méthodologique de permettre une comparaison directe, au niveau des rapports textes-images, avec les documents verbo-visuels caractéristiques des méthodes d'enseignement dites « audio-visuelles » et de les évaluer.

Ils fournissent enfin des indications précieuses pour la définition du nouveau rôle que pourraient et devraient jouer les éléments visuels dans un enseignement/apprentissage de la compétence de communication.

## I. PLACE DU VISUEL DANS LA COMMUNICATION VERBO-VISUELLE AUTHENTIQUE

I.1. D'une manière générale, les informations visuelles, dans ce type de communication, présentent au lecteur, ou au téléspectateur dans le cas de la télévision, la situation dans laquelle se déroule l'échange verbal (« décors » et personnages qui ne prennent pas directement part à l'échange), les éléments non verbaux de la communication, et les interlocuteurs participants.

Ces informations sont très variables à la fois en quantité et en qualité selon le « genre » du cartoon et le « style » des créateurs : il suffit pour s'en rendre compte de comparer les trois reproductions ci-dessous :

*1. Tintin in Tibet. P. 12 - Extrait de Tintin in Tibet par Hergé*
*© by Methuen, London and Casterman, Paris.*

*"The longer I delay an unpopular Budget the less people will remember the little success I did have over recycling petro-dollars."*

2. *Punch, feb. 26, 340 - Copyright.*

*"Bloody malingerers—three million off with the flu, but we're only selling enough aspirin for one million."*

3. *Punch, feb. 26, 333 - Copyright.*

I.2. Mais, pour notre propos, ce qu'il est intéressant d'analyser dans ce type de communication, ce sont les interactions entre l'information visuelle et l'information verbale.

### I.2.1. *Interactions énoncé/situation*

La première grande catégorie d'interactions concerne les rapports entre les énoncés produits par les personnages mis en scène et certains aspects de la situation dans laquelle se déroule l'échange verbal.

**EXEMPLE 1**

© *Astérix et les Normands - Goscinny et Uderzo. Dargaud Editeur.*

Il s'agit ici de la relation entre le contenu propositionnel de l'énoncé (information verbale) et son (ou ses) référent(s) (information visuelle) : les énoncés tels que « Tiens ! c'est Pneumatix le courrier », que l'on pourrait qualifier de « déictiques », sont à la fois motivés et rendus significatifs par la présence dans la situation de certains « objets ».

8

EXEMPLE 2

© *Astérix et les Normands.*

C'est ici l'illustration de la prise en compte de la dimension spatiale de la situation : l'énoncé « nous allons avec toi » rend compte, d'une certaine manière, de la distance qui sépare les interlocuteurs de certains référents des énoncés qu'ils produisent (ici la localisation du chef Abraracourcix).

EXEMPLE 3

L'image nous montre les personnages sur le chemin de l'habitation du chef. Ce déplacement se déroule nécessairement dans le temps, et c'est cette dimension temporelle de la situation qui explique qu'il y ait un échange verbal de type « phatique » entre les interlocuteurs. L'information verbale (au niveau de la fonction de l'énoncé, et non de son contenu propositionnel) rend compte de la dimension temporelle (apportée indirectement par l'information visuelle) de la situation dans laquelle l'énoncé est produit.

© *Astérix et les Normands*

I.2.2. *Interactions énoncé/interlocuteurs.*

EXEMPLE 1

© *Astérix et les Normands.*

Cette réplique d'Obélix n'est pas gratuite, elle est tout à fait en accord avec les caractéristiques psychologiques du personnage qu'il représente : pour lui, la force physique est une solution à tous les problèmes.

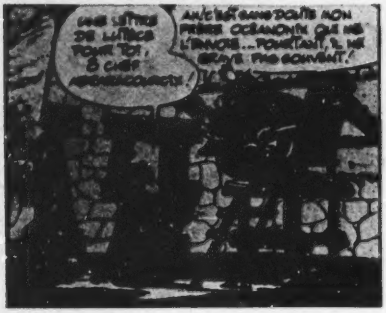
Ce n'est pas l'information visuelle de ce seul dessin qui est importante ici (encore que ce soit grâce à elle que la réplique est attribuée à ce personnage) mais l'ensemble des informations apportées à chaque fois que le personnage apparaît (détails physiques, comportement, etc.).

EXEMPLE 2

L'aspect des interactions énoncé/interlocuteurs illustré par ce dessin concerne les relations de type socio-affectif qui unissent les deux participants (époux/épouse), signalés par l'utilisation du mot « chérie », et non infirmées par le comportement des personnages (l'homme s'apprête à entrer dans la maison où se trouve la femme, cette maison peut être interprétée comme étant leur maison, etc...).

© *Astérix et les Normands.*

**EXEMPLE 3**


UNE LETTRE DE LUTÈCE POUR TOI, O CHÈRE ABRACOURCIX !
AH ! C'EST SANS DOUTE NOTRE FRÈRE OCÉANIX QUI NOUS L'ENVOIE... POURTANT, IL NE DEVAIT PAS SOUVENT !

© *Astérix et les Normands.*

© *Astérix et les Normands.*

La comparaison de ces deux dessins illustre combien les énoncés sont liés aux types de locuteur qui le produisent et aux types de relation qui unissent les interlocuteurs.

Ce qu'il est important de remarquer à propos de cette deuxième catégorie d'interactions, c'est que, très souvent, dans le type de communication que nous analysons, ce sont les éléments verbaux qui donnent leur signification aux éléments visuels et l'information verbale est souvent logiquement antérieure à l'information visuelle : c'est l'utilisation du mot « chérie » par le personnage qui nous fait interpréter l'homme et la femme comme étant mari et femme, la maison comme étant leur maison, etc... (comparer avec ce qui se passerait si le texte était « Madame Oceanix ! voici votre catalogue de la manufacture des armes et chars »).

I.2.3. *Interactions énoncé/éléments non verbaux.*

EXEMPLE 1

PUNCH, June 1 1966 - Copyright.

"Panzer-hook."

EXEMPLE 2

BEN, ON COMMENCE À EN FAIRE UN HOMME, ET POUR COMMENCER À EN FAIRE UN HOMME, ON COMMENCE À LUI DONNER DES BAFFES.
MAIS JAMAIS DE LA VIE.

EXEMPLE 3

© *Astérix et les Normands.*

Ces exemples illustrent trois aspects des interactions énoncé/geste :

dans l'exemple 1. le geste complète l'énoncé d'une manière qui pourrait se paraphraser en « donne-moi vite le... ».

dans l'exemple 2. le mouvement des mains d'Astérix apporte une information différente de ses propos, qui pourrait se paraphraser en « chut ! tais-toi » (et la crispation de son visage indique son irritation).

dans l'exemple 3. le geste de Goudurix constitue l'information à lui seul, sans qu'aucun texte lui soit associé.

Dans cette même catégorie, il faut également ranger les interactions.

énoncé/mimique, énoncé/posture

© *Astérix et les Normands.*

énoncé/éléments vocaux non verbaux

© *Astérix et les Normands.*

et même

énoncé / phénomènes paralinguistiques (représentés par des conventions graphiques : caractères gras, etc...).

© *Astérix et les Normands.*

I.2.4. *Interactions verbal textuel/visuel.*

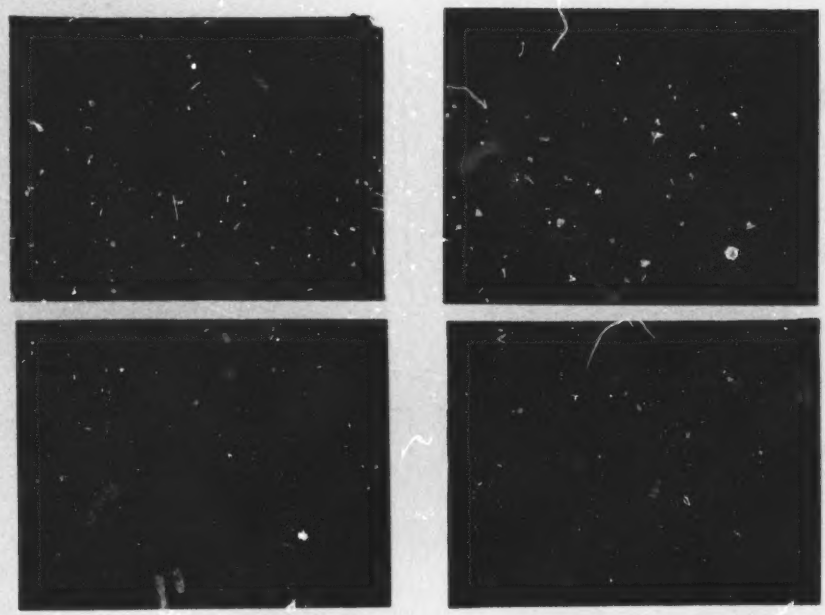
La quatrième grande catégorie d'interactions concerne les relations entre le visuel et le verbal au niveau du texte, c'est-à-dire de la succession des énoncés considérés isolément jusqu'ici.

EXEMPLE 1

Dans la reproduction 1, l'échange entre Astérix et Obélix constitue un exemple de dialogue à une seule réplique verbale, la deuxième partie du dialogue étant constituée par une réaction non verbale.

© *Astérix et les Normands.*

**EXEMPLE 2**



Le texte correspondant à cette séquence visuelle (instantanés tirés d'une dramatique de télévision) est le suivant :

Lady : Thanks ever so much
Did he play up ?

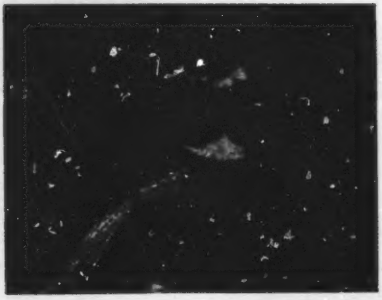
Man : No, not at all - I've got a way with kids

Lady : I'm grateful
(catches sight of bag)
Are you in the services ?

Man : (Turns his head and looks at bag) Was !
On terminal leave, finished, done it all, five years !

Cette séquence nous fournit une illustration du rôle que le non-verbal (visuel) peut jouer au niveau de la cohérence du texte : le lien entre la première partie (jusqu'à « I'm grateful ») et la seconde est assurée par le regard de la dame sur le sac (et renforcée par le regard « écho » de l'homme au moment de sa réponse).

EXEMPLE 3



Le texte de cette séquence est le suivant :

Lady : You'd be more than welcome to come back with me, get your feet up for the day if you want.

Man : (showing surprise)

Lady : Yes, why not ? You'd like my husband, he was a marine.

La répétition de son invitation par la dame est motivée par la mimique d'incrédulité de son interlocuteur. Il s'agit bien, là encore, d'un dialogue, même si l'un des interlocuteurs ne produit pas d'énoncé verbal.

**EXEMPLE 4**

© *Astérix et les Normands.*

LE DÉBUT D'UN VOYAGE TRIBALE DANS LE PETIT VILLAGE QUE NOUS CONNAISSONS BIEN....
CHÉRIE ! J'AI REÇU LE CATALOGUE DE LA MANUFACTURE DES ARMES ET CASQUES !
TOUS ! C'EST PANORAMIX, LE DRUIDE !
RIEN POUR NOUS, PANORAMIX ?
NON ! JE N'AI PLUS QU'UN BREUVAGE POUR LE CHEF ABRACADACROTIX.
NOUS ALLONS AVEC TOI.
ON PEUT ENVOYER DES REMPLAÇANTS PAR LA POSTE ?
OUI, MAIS EN RÉCOMMANDÉ, POUR ÉVITER QU'ILS SE PERDENT DANS LE TRI.
UNE LETTRE DE LUTÈCE POUR TOI, Ô CHEF ABRACADACROTIX !
AH ! C'EST DANS DOUZE MOIS PRÈS OCÉANOMIX QUE ME L'ENVOIE... POURTANT, IL ME GRONDE PAS SOUVENT !
OH !
RIEN DE GRAVE, DANS CE CAS SOIT GRAVE, S'ESPÈRE ?
NON, MON FRÈRE OCÉANOMIX, QUI HABITE LUTÈCE, A UN FILS, BOUMIX OR, IL PARAÎT QUE SON NEVEU N'AIMAIT AUCUNEMENT DE LA VIE CITADINE. OCÉANOMIX NOUS L'ENVOIE EN VACANCES, AVEC MISSION POUR NOUS D'EN FAIRE UN HOMME.
EN FIN, IL COMPTE SUR VOUS, HÉ HÉ HÉ !
QUAND ON EN AURA FINI AVEC LUI, IL CHANGERA LE SURNOM À COUPS DE POING !
AH ! IL Y A UNE AUTRE MÉTHODE ?

Les 7 images de cette page tirée d'Astérix constituent ensemble ce que l'on pourrait appeler une macro-communication, chacune d'entre elle constituant une micro-communication.

Le lien entre ces micro-communications est chronologique, mais le visuel joue un rôle primordial au niveau de la macro-communication dans la mesure où il détermine les moments dans la chronologie où le lecteur s'arrête pour voir et écouter les personnages. Le choix des micro-communications et, par conséquent, la structure de la macro-communication, sont donc entièrement déterminés par le visuel. Si le déroulement chronologique était saisi à des moments différents, cette page d'Astérix nous raconterait certainement une histoire très différente.

Cette quatrième catégorie d'interactions entre le visuel et le verbal joue donc un rôle très important dès lors que l'on passe du niveau de l'énoncé au niveau du texte.

I.3. Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cette brève analyse de quelques grandes catégories d'interactions entre l'information visuelle et l'information verbale dans le type de communication que nous avons envisagé ?

I.3.1. Dans ce type de communication, qui nous présente des échanges communicatifs complexes, non tronqués, constitués de messages verbaux et non verbaux, et, en ce qui concerne les messages verbaux, présentant des textes rapportés à des situations et à des interlocuteurs, il existe tout un réseau d'interactions (dont nous n'avons illustré que quelques aspects) qui résulte en un tel enchevêtrement de l'information visuelle et de l'information verbale qu'aucune des deux ne peut se suffire à elle-même et ne devient significative qu'en relation avec l'autre.

120

I.3.2. Les communications verbo-visuelles que nous avons analysées représentent un cas particulier en ce sens qu'elles ont pour objet, non pas telle présentation d'un contenu informatif ou telle démonstration (cf. affiches publicitaires, prospectus touristiques, etc...), mais la présentation dramatique (mise en scène) de personnages « vivants » (qui parlent, se déplacent, etc...) et de leurs « aventures ».

Le problème est alors de savoir si les échanges communicatifs représentés sont conformes, en ce qui concerne les rapports visuel/verbal, aux échanges communicatifs réels de personnes réelles dans des situations de communication réelles. Si tel était le cas, les bandes dessinées et les dramatiques de télévision constitueraient un atout précieux pour l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication. Ce que nous pouvons déjà constater, c'est que les catégories d'interactions que nous avons observées sont également les catégories d'interactions énoncés/circonstances de communication que les analyses macro-linguistiques retiennent comme pertinentes.

I.3.3. Les observations que nous avons pu faire, en ce qui concerne les interactions visuel/verbal, sont étroitement liées aux types de documents utilisés. Comme nous l'avons déjà signalé (§ I.1.), toutes les bandes dessinées, tous les « cartoons », et nous pouvons ajouter toutes les dramatiques de télévision, ne se ressemblent pas, si ce n'est qu'en raison des différences de style et de talent des dessinateurs, des dialoguistes, des réalisateurs, etc... Par conséquent, les hypothèses que nous pourrons faire, à propos de nos documents, ne pourront être généralisées à tous les documents verbo-visuels.

## II. PLACE DU VISUEL DANS LES DOCUMENTS VERBO-VISUELS DIDACTIQUES (méthodes audio-visuelles)

Les méthodes audio-visuelles d'apprentissage des langues présentent, comme point de départ des leçons, des documents verbo-visuels qui sont censés apporter aux élèves des exemples de communication authentique, les images contribuant à la « mise en situation » des textes.

Qu'en est-il réellement ?

II.1.2. *BRITISH ENGLISH by Audio-Visual METHOD 1, R. and Z. Filipovic et L. Webster, Didier, Paris, 1962.*

**LESSON : 15** **AT THE THEATRE**

VOICES : *Charles White*
*Mary White*
*Peter Green*

*1. Peter :*
There are the stalls, down the stairs.

*2. Charles :*
Be careful, Mary.

*3. Mary :*
The boxes are full tonight.

*4. Peter :*
They're often empty.

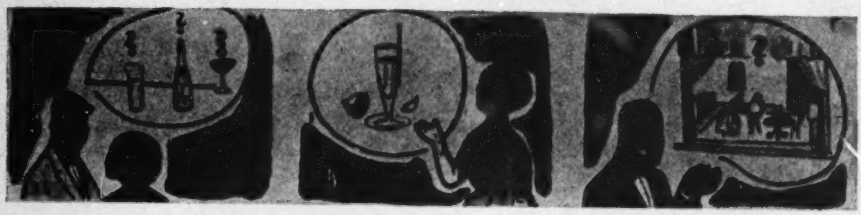
*5. Mary :*
Have you got the programme, Charles ?

*6. Charles :*
Here you are.

*7. Peter :*
I always like a drink in the interval.

8. Let's go to the bar.

*9. Mary :*
Yes, I'm thirsty.



*10. Peter :*
What would you like, Mary ?

*11. Mary :*
I'd like a lemonade, please.

*12. Charles :*
What do you think of the play ?

*13. Mary :*
I think the actors are very good.

II.1.3. *ALSO LOS ! 4e Seconde Langue, J. Chassard et V. Schenker, Hachette, Paris, 1975.*

**DIALOG 16**

## HOFFENTLICH IST DEIN PORTEMONNAIE NICHT AUCH LEER !

*Mutter :*

Der Kühlschrank ist wieder leer.
Nimm das Einkaufsnetz, Helga,
wir wollen gleich zum Supermarkt fahren.

*Rudi :*

Was ist denn nun schon wieder los ?
Will der Motor nicht anspringen ?

*Mutter :*

Nein. Ich glaube, wir haben eine Panne.

*Rudi :*

Aber nein, Mutti, der Benzintank
ist so leer wie dein Kühlschrank.
Du hast wieder das Tanken vergessen.
Gib mir einen Kanister !
Ich hole schnell fünf Liter Benzin
an der Tankstelle.

*Rudi :*

Herr Tankwart, bitte,
Ich möchte fünf Liter
Super...
Danke schön !
Mutter kommt gleich
mit dem Wagen.
Sie wird selber zahlen.
Auf Wiedersehen !

*Mutter :*

Jetzt ist alles in Ordnung.
Wir können fahren.

*Helga :*

Na, hoffentlich
ist dein Portemonnaie
nicht auch noch leer.

II.1.4. *LET'S GO, 6e, H. Gantier et G. Broughton, A. Colin - Longman, Paris, 1973.*

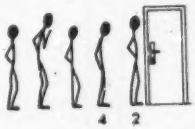
## PRESENTS FOR PENNY

**Penny**
Hey, Sue –
look at my birthday card[1].
It's my first[2] one.

**Sue**
Mm – it's nice.
1 I like these cats[3].

**Sue**
Here's your second[4]
birthday card!

**Penny**
Ooh – thanks.
What's the picture?
Birds[5]!
2 They're super.




**Sue**
What are you doing now?

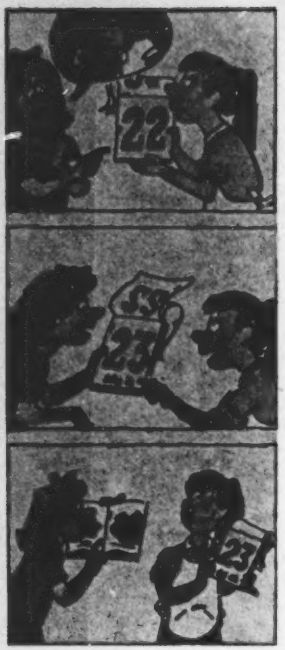
**Penny**
Well –
I'm *going* to make these cakes.
3 They're for my party.

**Sue**
When are you going to have
your party?

**Penny**
I don't know.
Let's look here.
My birthday's tomorrow;
4 that's the twenty-first.

**Penny**
But Andy can't come tomorrow.
5 He's going to play football[6].

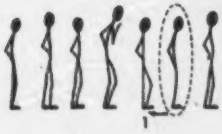
## UNIT FIFTEEN - Part one




Penny
The next[1] day
is the twenty-second.

Sue
But I can't come,
because I'm going to see
the doctor.

6 Ugh!



Sue
What about the next day?
The twenty-third?

Penny
Yes –
O.K.!

7 That's the date for my party.

Penny
So –
I'm going to have my party
on May 23rd.

Sue
Good!

8 Now let's make those cakes.

II.2. L'observation de ces extraits de diverses méthodes audio-visuelles montre que, malgré les énormes progrès réalisés entre 1962 et 1975, les documents verbo-visuels proposés sont encore loin de présenter des interactions visuel/verbal comparables à celles des bandes dessinées.

II.2.1. Les interactions énoncé/situation sont parmi celles qui apparaissent le plus régulièrement, mais sont d'une richesse réduite. Parfois même elles sont erronées :

- dans BRITISH ENGLISH by Audio-Visual Method 1, l'image 8 associe l'énoncé « Let's go to the bar » avec une situation dans laquelle nous découvrons les personnages déjà arrivés au bar.
- dans ALSO LOS ! l'image 1 associe l'énoncé « Nimm das Einkaufsnetz, Helga » avec la représentation d'Helga portant déjà le filet en question.

II.2.2. Les interactions énoncé/interlocuteurs sont comparables à celles des bandes dessinées, hormis dans les méthodes les plus anciennes. Le petit nombre de personnages mis en scène facilite leur caractérisation, mais réduit du même coup la diversité des interlocuteurs et des relations entre interlocuteurs présentée.

II.2.3. Les interactions énoncé/éléments non verbaux sont très peu représentées, et réduites, dans la majorité de leurs occurrences, aux cas de redondance.

II.2.4. Les interactions verbal textuel/visuel présentent ceci de particulier que :

- d'une part l'organisation textuelle est entièrement déterminée par les éléments verbaux, le verbal répondant toujours au verbal (pas de séquence du type verbal/non verbal/verbal) ;
- d'autre part tout se passe comme si, dans la plupart des cas, l'organisation de la macro-communication était déterminée par le texte seul : ainsi, dans un grand nombre de cas, les saisies du déroulement chronologique (de la dimension temporelle) de la situation de communication sont directement imposées par le texte, soit que, comme dans LET'S GO, 6e, de l'image 3 à l'image 8, la nature du texte entraîne un découpage en un nombre abusif d'images, soit que, comme dans ALSO LOS !, 4e, image 5, l'image comporte des événements non simultanés (retour de Rudi avec l'essence et moteur fonctionnant), le texte ne permettant pas leur séparation.

II.2.5. La dernière observation que l'on peut faire à propos des interactions visuel/verbal dans les documents des méthodes audio-visuelles est que l'information visuelle apportée comporte un grand nombre d'éléments inexistants dans les documents authentiques : il s'agit de toutes les représentations visuelles liées

au contenu propositionnel des énoncés présentés (cf. image 4 de BRITISH ENGLISH by Audio-Visual Method, image 3 de LET'S GO, etc...). Ceci constitue une des faiblesses majeures des documents des méthodes audio-visuelles : conséquence directe de décisions pédagogiques, cette intrusion d'éléments visuels parasites, outre qu'elle ne peut répondre à l'objectif qui lui est assigné d'éludication de la signification des énoncés (l'ambiguité de l'image est toujours telle qu'il est nécessaire de connaître le sens de l'énoncé pour interpréter correctement l'image), entraîne irrémédiablement une lecture des images qui accompagnent le texte différente de celle des images d'une bande dessinée telle qu'Astérix. L'information visuelle n'est plus perçue par le lecteur comme constituant une partie de la communication et comme devant être interprétée en conjonction avec l'information verbale et en fonction de certaines règles d'interactions, mais comme un simple complément à l'information verbale (un signifiant visuel vient s'ajouter au signifiant verbal d'un signifié donné). Ceci risque encore d'être renforcé par la quasi-inexistence d'interactions verbal textuel/visuel déjà signalée, le lecteur ne pouvant, sans adopter une attitude radicalement différente vis-à-vis de ce qu'il lit, interpréter comme un déroulement d'événements ce qui est un déroulement verbal.

Dans ces conditions, les interactions visuel/verbal observables dans les documents des méthodes audio-visuelles (cf. § précédents) ne peuvent être perçues que très imparfaitement et restent sans grand effet. Les images ne permettent qu'une mise en situation des textes toute relative et la seule véritable mise en situation est celle qui se constitue dans l'esprit du lecteur à partir des éléments verbaux qui lui sont proposés.

II.3. Quelles conclusions pouvons-nous tirer des observations que nous venons de faire ?

II.3.1. L'analyse des documents verbo-visuels présentés dans les méthodes audio-visuelles révèle qu'ils ne mettent guère en jeu les interactions informations visuelles/informations verbales qui caractérisent les bandes dessinées de type Astérix. En outre, l'interférence d'éléments visuels qui se situent au niveau de la communication auteur/lecteur et non de la communication entre les interlocuteurs mis en scène, et la subordination excessive du visuel au verbal, entraînent une lecture de ces documents dans laquelle l'information visuelle est redondante par rapport à l'information verbale.

II.3.2. Les documents des méthodes audio-visuelles sont donc du même type que ces bandes dessinées qui ont pour objectif de " faire passer " un texte (cf. bandes de Bretecher dans le Nouvel Observateur), dont, en conséquence, on ne lit que le texte.

Ce sont donc des documents qui ne se prêtent guère à l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication puisqu'ils ne révèlent pas ex-

plicitement les interactions entre le discours et les circonstances de la communication dans lesquels le discours est produit.

La question peut même se poser de savoir s'ils ne risquent pas d'avoir des effets néfastes sur l'apprentissage de la compétence de communication dans la mesure où ils risquent d'induire la notion qu'il n'y a pas de règles d'utilisation des énoncés dans la communication.

## III. LE VISUEL DANS L'APPRENTISSAGE DE LA COMPETENCE DE COMMUNICATION

III.1. Si, comme nous venons de le voir, les documents verbo-visuels des méthodes audio-visuelles ne permettent pas, et risquent même de contrecarrer, l'apprentissage de la compétence de communication, les bandes dessinées de type Astérix, ou les dramatiques de télévision du type de celle dont nous avons extrait notre séquence de photos (série « The Likely Lads » de la BBC), le permettent-elles ?

III.1.1. La réponse à cette question est évidemment affirmative s'il s'agit de l'apprentissage de cet aspect de la compétence de communication qui est constitué par la compréhension ou la composition de bandes dessinées ou de dramatiques de télévision (point n'est besoin, dans ce cas, d'ailleurs, de préciser de quel type de bande dessinée ou de dramatique il s'agit). Ceci est une affirmation triviale, mais sa trivialité même rappelle que les documents authentiques, au contraire des documents didactiques, peuvent faire l'objet d'un apprentissage puisqu'ils constituent des instances vécues de la communication.

III.1.2. S'il s'agit de l'apprentissage de la compétence de communication orale constituée par la compréhension du discours oral et l'expression orale spontanée (et c'est de cela bien sûr qu'il est question dans les enseignements/apprentissages de langue étrangère), la réponse est à la fois négative et affirmative.

Elle est négative en ce sens que ces types de documents ne peuvent servir *directement* dans l'enseignement/apprentissage. En effet, même s'ils mettent en scène des personnages et des situations qui ressemblent souvent de très près à des personnages et des situations réelles, ils n'en restent pas moins des créations de leurs auteurs. De la même manière, les propos que ces personnages échangent dans ces situations, et les gestes qu'ils accomplissent, ne sauraient en aucun cas être considérés comme du discours oral et des messages non verbaux véritables. Même dans le cas des dramatiques de la télévision, il est capital de se souvenir que les acteurs récitent un texte écrit et que la mise en scène leur dicte la plus grande partie de leur comportement physique.

Elle est affirmative en ce sens que ces types de documents nous fournissent des indications précieuses sur le rôle joué par le visuel dans la communication verbale authentique. En effet, même si nous devons nous interdire d'affirmer que les interactions information visuelle/information verbale présentées par les bandes dessinées et les dramatiques de télévision sont identiques aux interactions des échanges communicatifs réels, et ceci d'autant que ces types de documents représentent des « genres » communicatifs marqués et répondent donc nécessairement, même au niveau des interactions visuel/verbal, à des règles précises (leur objectif est de faire rire, par exemple, et toutes les manières d'associer le visuel au verbal ne font pas rire), il n'en reste pas moins que, dans ces types de documents, les règles d'interaction des échanges communicatifs réels ne peuvent pas ne pas être respectées pour deux raisons majeures :

- La première est que, et ceci est surtout vrai des dramatiques de télévision, c'est une condition sine qua non de « crédibilité » des personnages mis en scène : si l'on veut que le lecteur, ou le téléspectateur, « croie » aux personnages qui lui sont présentés, il est nécessaire que leurs échanges communicatifs respectent les règles des échanges authentiques, même s'ils obéissent simultanément à un certain nombre de règles supplémentaires (ceci tient sans doute à l'importance fondamentale du rôle joué par les échanges communicatifs dans nos rapports avec autrui) ; et ces règles sont respectées même lorsque sont opérées des transpositions telles que celles qui font parler des animaux, par exemple, ou qui font un manant s'adresser à un seigneur comme un seigneur s'adresserait à un manant ;
- La seconde est que c'est une condition sine qua non d' « intelligibilité » des échanges communicatifs présentés : le non respect des règles d'interaction auxquelles obéissent les échanges réels entraînerait l'incompréhension de l'échange ou une compréhension erronée, le lecteur ou le téléspectateur substituant, dans ce dernier cas, les règles authentiques qui font partie de sa compétence aux règles utilisées par l'auteur. Ceci explique, par exemple, la difficulté qu'éprouve un français à comprendre un film japonais post-synchronisé (il est impossible de « traduire » les interactions verbal/visuel) ; ceci explique également que le lecteur ou le téléspectateur soit capable de percevoir un effet comique obtenu par violation d'une règle d'interaction (violer une règle ce n'est jamais qu'appliquer une règle à une règle).

Dans ces conditions, l'analyse de certaines bandes dessinées et de certaines dramatiques de télévision nous permet de découvrir, non pas ce que sont les règles précises d'interaction verbal/visuel des échanges communicatifs authentiques, mais les domaines, les zones, dans lesquelles ces interactions opèrent. Elle permet de définir dans ses grandes lignes le rôle que le visuel doit jouer dans l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication sans en définir la nature exacte.

III.2. Dans l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication le visuel a donc pour rôle de présenter les informations non verbales qui

accompagnent nécessairement les informations verbales des échanges communicatifs réels, de montrer les circonstances de communication dans lesquels le discours est produit : situation, interlocuteurs et messages non verbaux. C'est grâce à tous ces éléments présents dans les échanges verbaux que les échanges deviennent communicatifs : sans eux, les textes produits resteraient de simples manipulations de codes linguistiques tout à fait comparables aux opérations dont est capable un ordinateur programmé pour traiter uniquement des informations lexicales et morphosyntaxiques.

Quant aux règles précises d'interaction du visuel et du verbal, elles restent à découvrir, puisque n'ont pas encore été découvertes les règles d'interaction discours/circonstances de communication. C'est l'objet des recherches actuelles en linguistique appliquée.

Mais, dans l'immédiat, l'enseignant de langue ne se trouve pas totalement dépourvu. Pourquoi ne pas profiter des indications que nous fournissent l'analyse de certains documents verbo-visuels pour formuler, intuitivement et donc provisoirement, des hypothèses sur les types d'interaction pertinents dans les échanges communicatifs oraux réels. La procédure consiste simplement à sélectionner les bandes dessinées et les émissions de télévision qui semblent offrir la présentation des phénomènes d'interaction la plus proche de la réalité et à procéder par « démarcage » ou par « pastiche ». Certaines émissions de télévision peuvent d'ailleurs constituer directement des corpus d'apprentissage si l'on a pris la précaution d'en vérifier l'authenticité (montages, trucages, etc...), comme par exemple les débats en direct, les interviews, etc... Nous n'en avons pas pris en exemple dans notre analyse parce qu'elles sont très spécialisées en termes d'échanges communicatifs et qu'elles ne permettent pas la comparaison avec les documents des méthodes audio-visuelles, mais elles peuvent représenter un outil très puissant dans l'apprentissage de certains aspects spécifiques de la compétence de communication.

Cette procédure offre l'avantage de déboucher sur une présentation de documents d'apprentissage de la compétence de communication, même si dans un premier temps quelques erreurs risquent d'être commises, et non de documents d'apprentissage de la compétence linguistique seule, et ainsi d'orienter l'acquisition vers la compréhension et la production d'échanges communicatifs et non uniquement la compétence et la production d'énoncés linguistiques.

Il est certain que l'avenir, dans ce domaine, est à la vidéo et au film, et non aux dessins, aux diapositives ou aux films fixes qui présentent des obstacles beaucoup plus difficiles à surmonter (nombre d'images réduit, nécessité du découpage image par image, etc...).

Il est certain également que la vidéo et le film, même s'ils constituent des media extrêmement utiles pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale, restent cependant d'une utilisation limitée pour l'apprentissage de l'expression orale.

## SUMMARY

This article considers the function and choice of visual aids in the teaching/learning of languages in the light of recent work on communicative competence.

An attempt at describing the relationships that hold between visual and verbal elements in real communicative exchanges is made by taking excerpts from comic strips and television for detailed examination.

Such an analysis shows that real communication consists of a network of interactions between the verbal and the non verbal components. It is the function of the visual element to provide the necessary information for the verbal element to be interpreted as an authentic act of communication by specifying the circumstances identifying the participants and by providing a channel for non-verbal messages.

In pedagogical materials that claim to expose the learner to authentic audio-visual communication, on the other hand, it is shown that the selection and role of the visual component is distorted since it is based on pedagogical rather than communicative priorities. The resulting materials do not help in the acquisition of communicative competence and indeed may act as an obstacle to it.

The article concludes with a series of practical suggestions for the language teacher : in the absence of any formal description of communicative acts one should not be prevented from trying to expose the learner to audio-visual materials with a genuine communicative function, in particular by using authentic recordings.

## BIBLIOGRAPHIE

BESSE, H. et MOIRAND, S. (1974). « Audio-visuel et enseignement du Français », in *Langue Française*, nº 24, déc. 1974, Larousse, Paris.

HOLEC, H. (1974). « Cours Initial d'Anglais Oral : une approche fonctionnelle », in *Mélanges Pédagogiques* 1974, Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. Université de Nancy II.

HYMES, D. (1970). " On Communication Competence ", in GUMPERZ J. et HYMES D. : *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

SAVIGNON, S. (1972). *Communicative competence : an experiment in foreign-language teaching*. The Center for Curriculum Development, Philadelphia.

WIDDOWSON, H.-G. (1973). " Directions in the teaching of discourse ", in *Theoretical Linguistic models in Applied Linguistics*, 3rd AIMAV Seminar, CORDER, S.P. et ROULET E. (eds.), AIMAV, BRUXELLES, DIDIER, PARIS, 1973.